

**INTRODUCCIÓN**

En el año 2003, se estimaba que había 3 millones de alumnos de educación a distancia en la Commonwealth anglófona. Actualmente este número casi se ha triplicado.<sup>1</sup> Aunque la educación a distancia existe desde hace más de ciento cincuenta años, ha sido en los últimos cuarenta años cuando ha experimentado un crecimiento extraordinario. Inicialmente la educación a distancia se impartía a los niños que vivían en lugares remotos sin acceso a las escuelas y a los estudiantes adultos que habían perdido la oportunidad de cursar estudios superiores por una u otra razón. Hoy en día la educación a distancia se presenta como una herramienta efectiva y rentable, capaz de proporcionar educación y formación en todos los niveles y en distintas disciplinas y profesiones. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha permitido a la pedagogía utilizarlas de forma efectiva para ofrecer opciones de aprendizaje flexibles e ilimitadas a diversos grupos de alumnos. Durante todo este proceso, la educación a distancia ha surgido como una herramienta efectiva no sólo para la educación sino para el desarrollo en general.

En 1988, existían diez universidades abiertas en la Commonwealth anglófona, tres de las cuales estaban en Canadá. Actualmente existen veintitrés, pero en Canadá permanece solamente una, ya que dos de las tres universidades dedicadas a la educación a distancia se unieron a otras instituciones convencionales en el año 2005. El 81 % de las instituciones de aprendizaje presencial en América del Norte ofrecen también opciones de aprendizaje semipresencial,<sup>2</sup> por lo que queda claro que la educación a distancia y la presencial cada día van teniendo más puntos en común. Mientras éste puede ser el caso en el norte desarrollado, la educación abierta y a distancia tradicional, tal como se conoce en las universidades dedicadas a la educación a distancia, está avanzando a pasos agigantados en los países en vías de desarrollo, que si-

guen teniendo una tasa de participación por edades (TPE) en la educación superior inferior al 10 % (7 % en el sur de Asia y 4 % en el África Subsahariana).<sup>3</sup> Para lograr una TPE de entre un 40 % y un 50 % y así poder equipararse al mundo desarrollado, los medios convencionales no serán suficientes y la educación a distancia se convertirá, cada vez más, en la opción preferida por los gobiernos que buscan poder dar respuesta tanto a los adultos como al creciente número de jóvenes. En la India más del 54 % de la población es menor de veinticinco años y en Zambia más del 50 % está en ese grupo de edad.<sup>4</sup> Para brindar el acceso a la educación superior a un mayor número de personas, se están estableciendo nuevas universidades abiertas en todos los países en vías de desarrollo. En África, existía solamente una universidad abierta en 1988; hoy en día hay cuatro. En la India, contaban sólo con cuatro universidades abiertas en 1988; hoy ¡ya hay trece! De hecho, el gobierno de la India prevé que para 2010, el 40 % de todos los estudiantes de educación superior estudie a distancia.

**CONTEXTO Y SITUACIÓN**

De acuerdo con el escenario anterior, la educación a distancia continuará creciendo rápidamente en todo el mundo, pero sobre todo en los países en vías de desarrollo. ¿Qué consecuencias tendrá esto para la garantía de la calidad (GC) y la acreditación? Tomemos el caso de la India, donde gracias al marco de una política que permite la educación a distancia (EAD), han surgido trece universidades abiertas y alrededor de 106 instituciones de doble modalidad. Al mismo tiempo que el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (NAAC) evalúa y acredita a todo el sector de la educación superior en el país (alrededor de 360 universidades y 14.000 escuelas universitarias), se ha establecido el Consejo de Educación a Distancia (DEC) para supervisar la evaluación y acreditación del sistema de educación a distancia en el país. ¿Por qué es necesario?

Además de los asuntos analizados, los consiguientes preceptos seguidos y las estrategias adoptadas para garantizar la calidad en todas las operativas de EAD desde los años setenta hasta el inicio de los años noventa, ahora están surgiendo nuevos imperativos que hacen necesario que las instituciones y los países por sí solos, al igual que las regiones en su conjunto y de forma global, establezcan mecanismos innovadores para garantizar la calidad. Algunas de las razones por las que se requieren estos mecanismos son:

1. Como consecuencia de los recientes cambios sociopolíticos (democratización en casi todo el mundo, el reconocimiento de la educación como un derecho humano, la globalización del comercio y los servicios, etc.), la demanda para ampliar el abanico de ofertas se está elevando exponencialmente, y con ello se incrementa la flexibilidad y se extiende la influencia de las instituciones hasta los marginados y desposeídos. Al enfrentarse a esta demanda dentro del contexto de unos fondos limitados y una competencia cada vez mayor, ningún estado o institución puede permitirse el lujo de ignorar la calidad de la educación que ofrece.
2. El incremento de la demanda de programas y cursos de formación que satisfagan las necesidades del mercado de trabajo, la diversidad de la fuerza laboral, las crecientes aspiraciones de las generaciones más jóvenes y del estudiante de nueva incorporación<sup>5</sup> hacen necesaria una oferta de una calidad que sea, a la vez, socialmente relevante, educativamente sólida y orientada al desarrollo.
3. Debido a las conocidas limitaciones de recursos (humanos, tecnológicos y financieros) que circunscriben a los sistemas de EAD, particularmente en los países en vías de desarrollo, es normal que sus operativas se miren con recelo. En aquellos casos en que la credibilidad académica

mica de la EAD está en juego, cada institución o iniciativa de EAD no sólo debe garantizar la calidad de sus programas, sino demostrar que está trabajando en ello.

4. El peso de la tradición (la mentalidad académica, la dirección financiera, los servicios a los estudiantes y la distribución de la educación) es, además, otro de los problemas con que los países en vías de desarrollo deben enfrentarse. Establecer total o parcialmente un nuevo sistema educativo que sea socialmente receptivo no es factible, a menos que los objetivos institucionales, la legislación, la infraestructura, los recursos y las prácticas se revisen y modifiquen teniendo la calidad como el atributo común que sustente cada uno de los niveles.
5. La necesidad de aplicar las TIC se considera ahora un imperativo en todo el mundo, teniendo en cuenta los temas del acceso, la equidad y los rápidos cambios socioeconómicos. El éxito de estas aplicaciones depende de la calidad de la política en cuestión, las infraestructuras, los recursos humanos y el ambiente en general. Ninguna institución puede permitirse ignorar estos prerrequisitos de calidad para aplicar con éxito las TIC, así como garantizar su sostenibilidad.
6. Más aún, las TIC ayudan a promover hoy más que nunca la educación y la formación transfronteriza y transmodal junto con la proliferación y diversificación de las instituciones que las ofrecen. Esta situación sitúa en niveles de riesgo a las instituciones de los países en vías de desarrollo, si no mejoran considerablemente y en poco tiempo la calidad de sus operativas, servicios y productos, que deberán contentarse con proporcionar una educación de calidad inferior en sus instituciones o de lo contrario éstas desaparecerán. Actualmente en los países en vías de desarrollo, la calidad se ha convertido, obvia y justificadamente, en uno de los asuntos de mayor relevancia.
7. Los nuevos estudiantes y los «nacidos en la era digital», mediante el uso de distintas aplicaciones de las TIC dentro de un paradigma educa-

tivo conectivista,<sup>6</sup> están transformando las interrelaciones didácticas, en parte al trasladar el esfuerzo de aprender hacia ellos mismos y en parte al hallar vías para atender nuevos hábitos y estrategias de aprendizaje individual. Esta situación revela otro aspecto relacionado con la calidad en el proceso de enseñar y aprender: tienen que existir definiciones para orientar a los estudiantes, los profesores, los formadores y los administradores sobre cómo enfocar el nuevo paradigma de manera efectiva.

### ESTRATEGIAS Y RESULTADOS

A pesar de todas las razones anteriores que son comunes a las diferentes instituciones y países, éstos perciben y enfocan los temas de la calidad de forma diferente, siguiendo alguno de los muchos enfoques disponibles: el enfoque Baldrige,<sup>7</sup> el enfoque de Kaplan y Norton,<sup>8</sup> el enfoque Barnett,<sup>9</sup> el enfoque de la gestión de la calidad total o ISO 9000:2000,<sup>10</sup> entre otros. Aunque estos enfoques se desarrollaron inicialmente para el sector empresarial, se han modificado sucesivamente para aplicarlos tanto en las instituciones educativas como en las gestiones que incluyen operativas de educación a distancia. En cuanto a las prácticas llevadas a cabo en países específicos, las más notables son las desarrolladas en Australia, Reino Unido y EE.UU.

### PRÁCTICAS DE PAÍSES ESPECÍFICOS

- La Agencia de Calidad de las Universidades Australianas (AUQA), establecida en 2000, promueve la calidad en la educación superior, incluyendo la educación a distancia.<sup>11</sup> La AUQA no impone un código de buenas prácticas en las instituciones australianas, ya que se supone que éstas tendrán sus propios sistemas de garantía de la calidad. En vez de esto, la Agencia efectúa auditorías de los sistemas de garantía de la calidad a solicitud de la institución e identifica «prácticas recomendadas», así como las «áreas para mejorar» en la institución en cuestión. La respuesta institucional y el seguimiento del informe de la auditoría dependen directamente de la financiación del gobierno central, el

gobierno estatal y/o los gobiernos territoriales o intermedios.

- La Agencia de Garantía de la Calidad para la Educación Superior (QAAHE) se constituyó en el Reino Unido en 1997.<sup>12</sup> La Agencia ha desarrollado un código de buenas prácticas que enumera los principios en relación con diez temas, que incluyen las actividades de colaboración, las disposiciones para los estudiantes de diferentes capacidades, las evaluaciones a estudiantes, etc., y las directivas para seguir estos principios. Las instituciones, incluidas aquellas que ofrecen educación a distancia, deben presentar informes de autoevaluación que expliquen cómo aplican dichos principios. La QAAHE revisa el contenido de los informes presentados por las instituciones, lleva a cabo auditorías a las instituciones implicadas y califica su evaluación en términos de «amplia confianza», «confianza limitada» o «ninguna confianza» en el funcionamiento de las instituciones auditadas. Como el financiamiento estatal que se otorga a las instituciones de educación superior está relacionado con su funcionamiento en el Reino Unido, la evaluación del QAAHE no sólo salvaguarda las normas educativas en el país, sino que también asegura al contribuyente la mejora continua de la calidad en el proceso educativo.
- EE.UU. estableció el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA) en 1997 con el objetivo de otorgar un reconocimiento a las agencias de acreditación,<sup>13</sup> que están sujetas a revisiones periódicas para la continuidad, o el cese, de ese reconocimiento. Cada agencia de acreditación que ha sido reconocida como tal tiene sus propios criterios, y las instituciones que buscan la acreditación los utilizan para preparar sus propios informes de autoevaluación. La agencia de acreditación involucrada organiza una revisión paritaria de dichos informes y también efectúa visitas al lugar para comprobar el contenido de los mismos. Las conclusiones del equipo visitador determinarán si se otorga la acreditación o se rechaza su concesión. Si es otorgada, la acreditación debe renovarse periódicamente.

Como las operativas de EAD han comenzado a contribuir de forma significativa a la educación transfronteriza, un paso lógico en el futuro será la creación de cuerpos de acreditación regional e internacional.

#### PRÁCTICAS DE REGIONES ESPECÍFICAS

- Las agencias de garantía de la calidad en la región de Asia y el Pacífico tienen el apoyo de una red internacional de agencias denominada Red de Calidad en Asia-Pacífico (APQN).<sup>14</sup> Establecida en Hong Kong en el año 2003, dicha red contribuye a la cooperación entre las agencias de garantía de la calidad (GC) de la región. El mandato de la APQN es multidimensional: ayuda a las agencias de GC existentes a mejorar sus normas operativas a través del proceso de reforma y reestructuración pero, además, forma al personal pertinente que trabaja en ellas en la región, así como a los formadores de este personal, para garantizar su desarrollo. También apoya el establecimiento de agencias de GC en aquellos países que todavía no las tienen.
- La Red Europea para la Garantía de la Calidad en Educación Superior (ENQA) se creó en el año 2000, y en el 2004 pasó a denominarse Asociación Europea de Garantía de la Calidad en Educación Superior. Su objetivo es disminuir las diferencias entre los criterios de GC y las prácticas que llevan a cabo las distintas agencias de GC que operan en Europa. Ha publicado el documento Normas y directivas para la garantía de la calidad en la educación superior europea,<sup>15</sup> que diseña las normas y procedimientos para la evaluación interna y externa de la institución, así como las que deben seguir las agencias de GC que operan dentro de la región. Estas normas y procedimientos son indicativos, sin tener carácter obligatorio, ya que su propósito es unificar los criterios utilizados comúnmente por las agencias de GC para facilitar la movilidad estudiantil y la convalidación de títulos en toda la región. En lo que respecta a la evaluación externa, la Asociación promueve la utilización de sistemas institucionales de garantía de la calidad y le concede un gran

peso a la atención ofrecida a las necesidades del alumno y a la autonomía institucional.

En un nivel superior que el de los cuerpos regionales de GC, vale la pena mencionar a la Red Internacional de Agencias de Garantía de la Calidad en Educación Superior (INQAAHE).<sup>16</sup> Establecida en 1991, las directrices de la Red incluyen apoyos para crear agencias de GC dondequiera que sean necesarias, así como promover la colaboración entre las instituciones y agencias para la movilidad estudiantil y la transferencia de los créditos entre las instituciones y regiones. También promueve la investigación en los procedimientos de los sistemas de GC, apoya las buenas prácticas en las operativas de GC y ayuda a compartir la información relacionada con normas institucionales y regionales entre países y regiones. Las Directivas de buenas prácticas de la INQAAHE del año 2005 ofrecen recomendaciones a las agencias de GC acerca de cómo garantizar la calidad en la educación y/o formación atendiendo la diversidad nacional y/o regional y la especificidad sociopolítica.

Los casos anteriores esbozan ampliamente el proceso y el significado de la acreditación en la EAD. En todos los casos, el quid del proceso radica en *la combinación de la evaluación interna y externa*. No debe sorprendernos, por tanto, que *una cultura de la calidad en la EAD* se defina en los términos de *esa combinación*. «Una cultura de la calidad se puede definir como una cultura institucional que promueve la introducción de un sistema interno de GC, valora la capacidad creadora para ejecutar planes de GC, enfatiza el vínculo entre el sistema interno de GC y la rendición de cuentas al público en los ámbitos nacional e internacional, y se centra más en el aprendizaje que en la enseñanza.»<sup>17</sup> La dificultad, sin embargo, radica en el hecho de que un sistema de GC, que es impulsado por *una combinación de procesos de evaluación internos y externos*, no sólo requiere mucho tiempo y dinero, sino que es más un mecanismo que una cultura. Aparentemente, este mecanismo está ganando cada vez más terreno, ya que promete ser objetivo en la evalua-

ción, ayuda a comparar estándares entre instituciones y países, facilita la toma de decisiones a las agencias financiadoras y, por supuesto, salvaguarda los estándares de la EAD.

La *acreditación*, o el *proceso de acreditación*, no se debe confundir con *una cultura de calidad* en la EAD. Si se hace, se estarían obviando los sinceros esfuerzos que están realizando muchas instituciones en los países en vías de desarrollo y se pondría en peligro, involuntariamente, *el movimiento por la calidad*. Es un hecho amargo que muchos países de la Commonwealth anglófona no puedan acometer el sistema de acreditación (como se ha esbozado anteriormente) ni económica ni temporalmente. Para luchar contra siglos de privación educativa y para lograr un crecimiento económico más rápido y sostenido, estos países necesitan mejorar sus indicadores de alfabetización por un lado y la TPE en la educación superior por el otro. Para ellos, la asignación de fondos para los sistemas de acreditación que incluyen evaluación interna y externa, no es una prioridad ni una posibilidad, al menos en un futuro cercano. De acuerdo con esto, aunque existen varias agencias de acreditación en países como la India que tienen enormes sistemas de educación superior, hay otros países, como el caso de Sri Lanka, que tiene un grupo de trabajo establecido por la Comisión de Subvenciones Universitarias para asesorar en los temas relacionados con la calidad. ¿Cómo se puede asegurar entonces que la calidad de la educación que se brinda es comparable con la mejor del mundo? ¿Cómo se pueden mantener los estándares? ¿Existen otras opciones que no sean los mecanismos externos formales para garantizar la calidad?

Tales opciones se pueden ver claramente en los esfuerzos realizados por muchos países en vías de desarrollo para ofrecer la mejor educación y/o formación posible a sus ciudadanos y/o estudiantes. Esta situación separa los esfuerzos de garantía de la calidad de los dirigidos a los mecanismos de acreditación y destaca también los esfuerzos de las instituciones de forma individual al desarrollar una *cultura de calidad*. Veamos algunos casos muy ilustrativos de un grupo de países de la Commonwealth.<sup>18</sup>

La Escuela Universitaria de Aprendizaje a Distancia y Flexible de Bostwana (BOCODOL) surgió de una legislación permisiva de 1993 que se proponía actualizar la visión de crecimiento y desarrollo de un estado joven con escasa financiación. Establecida por un gobierno receptivo determinado a reestructurar el ambiente educativo y los servicios del país, la BOCODOL adoptó unos procesos democráticos descentralizados y globales. Continuamente la BOCODOL fue creando entre los académicos y los administradores confianza y reconocimiento para la EAD, proporcionó materiales de estudio de calidad y servicios de apoyo, convirtió a los que se oponían a la EAD en sus defensores y logró establecer una cultura en la que la preocupación por la calidad dominaba todas las operativas. Sin ningún modelo a seguir, la Escuela Universitaria ha ido aprendiendo sobre la marcha y se ha convertido en un ejemplo de la provisión de educación de calidad en el país.

En la Universidad de Kyambogo, en Uganda, existe un programa de formación para profesores de EAD que lucha por la calidad en un medio caracterizado por la escasez de fondos, la falta de los recursos humanos necesarios y la ausencia de infraestructuras. Ellos no han seguido los postulados de la *evaluación interna y/o externa*, sino que ven la calidad en los intercambios educativos en términos de los *cuidados* que la institución en cuestión le brinda a los estudiantes. Para ellos, la *cultura de la calidad* es una función de *actitud* y de *valores*. Ellos aseguran la calidad de la formación que ofrecen garantizando, en primer lugar, la calidad del material de estudio y a continuación le dan un valor añadido al brindarle al alumnado un apoyo de carácter íntimo y no comercial, que satisface enormemente al alumnado que vive en lugares remotos y en condiciones de pobreza.

Otro caso es de la Universidad Abierta Nacional Indira Ghandi, en Nueva Delhi, que pertenece a un programa de enseñanza no formal diseñado para formar a los miembros electos del autogobierno local (que en un porcentaje importante son analfabetos o están recién alfabetizados) en los conceptos básicos del autogobierno. A partir de una planificación muy cuida-

dosa, el equipo del proyecto analiza las necesidades, identifica los componentes estructurales más importantes del programa, diseña una combinación de medios apropiada y desarrolla una estrategia de evaluación adecuada. Al mismo tiempo, se forma a los autores de los materiales de estudio, a los formadores, a los consejeros y al personal de apoyo para garantizar una implementación efectiva. El programa en cuestión se dirige a una extensa clientela (decenas de millares), dirige y desarrolla las diversos tipos de personas matriculadas (desde analfabetos hasta graduados, por ejemplo), gestiona los complejos contenidos y las habilidades y, a la vez, se costea a sí mismo. Estos logros constituyen los criterios que han remarcado su calidad. El programa ha sido elogiado internacionalmente.

### LECCIONES APRENDIDAS

En la Commonwealth anglófona, hemos recorrido un largo camino abordando los temas de garantía de la calidad y la acreditación en las operativas de EAD. En los años setenta, la calidad de las actividades y productos de EAD se analizaban en función de la paridad que podían lograr en relación con los sistemas de enseñanza presencial. Los años ochenta vieron un giro gradual pero definitivo, con el que los aspectos intrínsecos de la EAD se convirtieron en los parámetros legítimos para medir la calidad de las operaciones de EAD. Sin embargo, en los años noventa, cuando la financiación se condicionó a la acreditación, le ocurrió lo mismo a los procedimientos de garantía de la calidad y, en muchos casos, tanto la educación presencial convencional como la EAD fueron puestas bajo el mismo conjunto de la calidad y acreditación, ya que se reconocía ampliamente el hecho de que en el caso de la EAD el contexto local era muy importante a la hora de definir e impulsar sus prácticas de garantía de la calidad y mecanismos de acreditación.

La década actual presenta una visión más completa en cuanto que: *i)* se es consciente de que la preocupación por la calidad en la EAD no se limita a la educación superior, sino que también es importante en la educación primaria, secundaria, profesional y no formal; *ii)* aunque se reconoce la importancia del

contexto local en el desarrollo y crecimiento de los sistemas de calidad de la EAD, también se destaca la importancia de que coincidan los procesos de garantía de la calidad y los mecanismos de acreditación en vista de la normalización de la educación transfronteriza; *iii)* aunque los *mecanismos de evaluación externa* pueden desempeñar un papel en la acreditación de programas y/o instituciones, no parece que se necesiten imperiosamente para la garantía de la calidad en la EAD, ya que no hay dos instituciones que puedan permitirse el lujo de entender (ni lograr) la *calidad* de la misma manera. Una *cultura* (de calidad, o de lo que sea, en realidad) no puede ser una función de mecanismos, sino que debe tener un crecimiento orgánico y no estético, caracterizado por su espontaneidad. En el prefacio de un reciente estudio COL sobre la *calidad* en la EAD, sir John Daniel decía que «aunque los años noventa fueron vistos como una década en la que el interés por la calidad dominaba las discusiones sobre la educación a distancia, debido al enorme crecimiento de la educación a distancia (nacional y transfronteriza) por toda la Commonwealth anglófona y el mundo, la calidad es hoy más importante que nunca... Es el momento para que las instituciones de EAD avancen más allá de los procesos formales de garantía de la calidad hacia una cultura de calidad».<sup>19</sup> El estudio sugiere que la base de *una cultura de calidad en EAD* no se debe apoyar en los mecanismos externos, sino en sus tres dimensiones fundamentales:

La *dimensión nuclear* se refiere a aquellos aspectos esenciales de la EAD que aparecen en el núcleo de la garantía de la calidad sin tomar en cuenta el contexto o la generación de la EAD sometidos a análisis. Los factores son *materiales de estudio, diseño de la enseñanza, gestiones pedagógicas, servicios de apoyo al estudiante, evaluación del estudiante e investigación sistémica, todos ellos enfocados al estudiante*.

La *dimensión sistémica* se refiere a los factores que comprenden el sistema de EAD: una clara *política estatal* para la introducción y adhesión a regímenes de garantía de la calidad y su, promoción; un *liderazgo institucional* responsable del compromiso institucional, la calidad del



personal, los productos, procesos y servicios; una *dirección innovadora* que defiende la innovación, busque los elementos defectuosos y no vacile en eliminarlos, y que sea a la vez pragmática y de principios; unos *planes a corto y largo plazo* apoyados por una investigación sistémica y de campo y estrategias de ejecución meticulosas, y un acuerdo participativo interno para conducir y mantener el proceso de garantía de la calidad.

La *dimensión del recurso* se refiere a factores tales como la destreza o habilidad técnica y académica, los recursos para el aprendizaje, la infraestructura, las tecnologías y las redes institucionales, incluyendo las aplicaciones de las TIC.

Los dos grandes enfoques, uno caracterizado por la combinación de evaluaciones internas y externas que conducen a la acreditación a través de un gran volumen de recursos y otro que se manifiesta en los esfuerzos específicos de las instituciones y/o programas realizados con muy pocos recursos, deben continuar avanzando en paralelo hasta que desaparezca la diferencia entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo. Afortunadamente, la promesa de las actuales aplicaciones de las TIC es un buen augurio para el futuro. Una encuesta realizada en 2004 por el Observatorio de la Educación Superior Sin Fronteras mostró que de las 122 universidades encuestadas en toda la Commonwealth anglofona, el 79 % de ellas tenía ya una estrategia para el aprendizaje en línea (46 %) o la estaba desarrollando (33 %).<sup>xx</sup> Sin embargo, es importante señalar que la mayor parte de estas instituciones estaban introduciendo recursos en línea para mejorar el aprendizaje en el propio campus y sólo el 10 % lo estaban haciendo específicamente para la educación a distancia. Lo que parecen prometer las tendencias actuales es proporcionar TIC intuitivas y de bajo coste, una convergencia gradual de los sistemas presenciales y de EAD, así como una importante y amplia utilización de la educación virtual en un futuro no muy lejano. Mientras tanto, hay retos a los que debemos enfrentarnos.

## RETOS INMEDIATOS

**Primero**, las instituciones deberían crear una cultura de la calidad en sus propios términos.

**Segundo**, se deberían establecer unos mecanismos nacionales de regulación adecuados que aseguren que los proveedores de la EAD transfronteriza cumplan con los criterios de calidad y ofrezcan los mismos servicios que están disponibles en sus propios países a los estudiantes de EAD.

**Tercero**, el rápido incremento del sector privado con ánimo de lucro debe ubicarse también dentro del esquema de la calidad, aunque la oferta privada dentro del país más bien estará dirigida a la educación presencial.

**Cuarto**, se deben crear los marcos internacionales de convalidación de títulos para promover la movilidad estudiantil. Dentro de ese esquema sería fundamental considerar la educación a distancia de forma similar.

**Finalmente**, los nuevos desarrollos harán que sea necesario prestar gran atención a la garantía de la calidad en la educación virtual.

## REFERENCIAS Y NOTAS

- 1 Las ocho megauniversidades de la Commonwealth tienen una matrícula aproximada de 4 millones de alumnos. Solamente en la India, el sistema de escuela abierta tiene una matrícula de más de 1,5 millones de estudiantes. A esta cifra hay que añadir los alumnos de educación a distancia de otras universidades abiertas y de instituciones de doble modalidad existentes en toda la Commonwealth.
- 2 Christine Geith, North American Perspective: Business models and practices for online learning in the US. Tomado de <http://www.unisa.edu.au/odlaa-conference/PPDF2s/132%20odlaa%20-%20geith.pdf>
- 3 *Construir Sociedades del Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria* (2003), Washington D. C.: Banco Mundial.
- 4 Vivek Paul (2005). «India Going Global: India's rapidly growing influence in international markets» tomado de [http://www.asiasociety.org/speeches/sf\\_paul05.html](http://www.asiasociety.org/speeches/sf_paul05.html) y de [http://www.directrelief.org/sections/information\\_center/countries/zambia.html](http://www.directrelief.org/sections/information_center/countries/zambia.html)
- 5 Una persona adulta interesada en la educación permanente para un mejoramiento laboral horizontal o vertical o para su desarrollo o satisfacción personal.
- 6 Prensky, M. (2005). «The Future is Now: Strategies for Reaching Today's Students». Presentación realizada en la

conferencia *Cooperación occidental para las telecomunicaciones en la educación* (WCET) que tuvo lugar en San Francisco, EE.UU., en noviembre de 2005.

- 7 NIST (2005). *Education Criteria for Performance Excellence*, Gaithersburg: NIST.
- 8 Cullen, J., Joyce, J., Hassal, T. y Broadbent, M. (2003). «Quality in higher education: from monitoring to management», *Quality Assurance in Education*, 11 (1), pp. 5-14.
- 9 Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality Care*, Buckingham: SRHE & OU.
- 10 Van den Berghe, W. (1998). «Application of ISO 9000 Standards to education and training», *Vocational Training European Journal*, n.º 15, sept.-dic.
- 11 AUQA (2005). *AUQA audit manual version 2.1*, Melbourne: AUQA.
- 12 QAAHE (2003). *A brief guide to quality assurance in UK higher education*, Gloucester: QAAHE.
- 13 A pesar de no ser un país de la Commonwealth anglofona, presentamos los detalles en relación con los EE.UU. para indicar que hay aspectos similares en las prácticas de acreditación en los países de la Commonwealth anglofona y en aquellos que no la integran.
- 14 Stella, A. (2005). *Cooperation in quality assurance: Developments in Asia and the Pacific*. Tomado de <http://www.wes.org/ewenr/o0oct/practical.htm>
- 15 ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area*, Helsinki: ENQA.
- 16 Véase <http://www.ingaahe.org>
- 17 Jung, I. (2005). «Quality assurance survey of mega-universities». En McIntosh, C. y Varoglu, Z. (eds.) (2005). *Lifelong Learning & Distance Higher Education*. p. 90. Vancouver: Publicación COL/UNESCO.
- 18 Para cualquiera de los tres casos resumidos aquí véase Koul, B. N. y Kanwar, A. (eds.) (2006). *Towards a Culture of Quality*, Vancouver: The Commonwealth of Learning.
- 19 Daniel, J. (2006). «Preface» en Koul, B. N. y Kanwar, A. (eds.) (2006). *Towards a Culture of Quality*, Vancouver: The Commonwealth of Learning.
- 20 Garrett, Richard y Jokivirta, L. (2004) *Online Learning in Commonwealth Universities*, datos sacados de la Encuesta del Observatorio 2004 Parte 1. Encontrado en: <http://www.obhe.ac.uk/products/briefings/pdfs/surveyPart1.pdf>